

Вальдорфская школа: наследие Гёте

Загвоздкин В.К., научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО, доцент Московского педагогического государственного университета

Влияние Гёте на вальдорфскую школу

Влияние Гёте в штайнеровской педагогике проявляется не только в преподавании естественнонаучных дисциплин в средней школе, которое принципиально построено с ориентацией на феноменологический подход Гёте, но и в понимании и преподавании искусства, в символически образном представлении природы в младших классах, в подходе к языку и во многом другом — вплоть до окраски помещений. Общая концепция вальдорфской школы с лежащим в её основе «образом человека», несомненно, несёт на себе печать духа великого немецкого поэта и учёного.

Р. Штайнер, в общей сложности 15 лет занимавшийся изданием и комментированием научных трудов Гёте, по сей день считается одним из наиболее крупных авторитетов в этой области. В отличие от распространённых в его время интерпретаций, пытавшихся оправдать позицию Гёте перед тогдашним естествознанием, Штайнер стремился понять Гёте исходя из него самого, из его духа. С самого начала Штайнер подчёркивает, что «у Гёте не так важны отдельные результаты, но всё дело в методе». Эту идею он проводит затем в комментариях к различным разделам естественнонаучных трудов Гёте. Штайнер показывает, что Гёте не является лишь предшественником различных популярных в его время биологических теорий, как, например, дарвинизм, развивавшийся в Германии того времени Э. Геккелем.

Гёте нашёл в идее метаморфозы органической формы методический ключ к познанию образования и преобразования живых существ. Главная позиция Гёте: органическая природа по своему существу отличается от неорганической. В основу здесь должен быть положен другой методологический принцип. Если в области неорганического непосредственно чувственно воспринимаемые состояния обуславливают друг друга, и при понятийном постижении неор-

ганического речь идёт о «выведении одного чувственно действительного из другого чувственно действительного. Всё, что мы хотим понять, мы можем также и созерцать». В органическом же, напротив, все чувственные качества указывают на нечто, «что более не воспринимаемо чувствами». Неорганическое определяется стоящим над явлением законом природы, в то время как в случае организма конституирующий принцип находится внутри явления: это тип. Идея метаморфозы исходит из внутреннего сотворчества типа, который позволяет в духе конституировать отдельные явления и понять их как метаморфозу типа и тем самым понять то, чем качественно отличается органическое от неорганического — гештальт (форму). Так Гёте приходит к идее перво-растения и перво-животного. Традиционная наука (Дарвин, Геккель) всегда предполлагает эту форму и описывает лишь внешние факторы, которые действуют извне на метаморфозу типа.

Типу в органике соответствует в неорганической природе *перво-феномен* — простейшее явление, на котором можно видеть закономерность (идею) данной области явлений: голубизна неба говорит нам об основных законах хроматики; в ней мы видим, как свет и тьма, действуя вместе, порождают цвет. От понимания простых — первичных — феноменов можно перейти к пониманию более сложных явлений, при этом у мышления нет иной задачи кроме как выразить то, что видят глаза. Метод Гёте, в отличие от других, не порождает противоречий, возникающих при столкновении априори сформулированной теории с действительностью. «Высочайшим достижением было бы установить, что любой факт уже есть теория...» — пишет Гёте в «Вильгельме Мейстере».

Таким образом, мир высказывает себя через человека. В этом, по Штайнеру, суть гетевского рассмотрения природы. Для этого нужно, однако, развить в себе «способность созерцательного суждения» (Гёте), созерцающее мышление, прозревающее целое в каждом отдельном явлении.

Эти положения о связи мышления и опыта и вытекающее отсюда равновесие мыслительного (теоретического) и опытного (чувственного) моментов познания, как бы они ни были представлены в науках как таковых¹, особо продуктивны именно для образовательного процесса².

Методологический плюрализм и плюрализм методов преподавания

Штайнер развивает идею методологического плюрализма³: нельзя переносить методы познания какой-либо частной науки — например, физики — на познание всех областей, объявляя одну научную область идеалом науки. Для каждой сферы деятельности правильной будет своя методология⁴.

В этом смысле прежде всего важно деление наук на гуманитарные и естественные. Естественные науки в свою очередь делятся на науки о неорганическом и органическом мире. *Этот методологический плюрализм является важнейшим элементом подхода к преподаванию наук в вальдорфской школе.* Одно дело — физика, химия и другие естественные науки, где мы имеем дело с наблюдением явлений извне (субъект — объект); другое — язык и история, по отношению к которым человек не может занять внешнюю позицию — он сам *внутри* языка и истории. Одно дело иметь *понятие о чём-то* (языке, музыке, труде) как о явлениях, объектах — теоретическая позиция; другое — *живой опыт чего-то* (языка, музыкального исполнения, труда и т.д.) — феноменологически-экзистенциальная позиция.

Данное различие способа действия отдельных наук и их отношения к человеку может быть продуктивно продолжено и в педагогике. Ясно, что для педагогики феноменологически-экзистенциальная позиция, о которой мы говорили выше, является не менее, а быть может, и более важной, чем теоретически-научная — в смысле естествознания и техники⁵.

Если исходить из фундаментальной для феноменологии категории *данного*, в которой имеют свои корни все научные дисциплины, представляющие собой лишь вторичную теоретическую форму рефлексии первичного опыта данного, то станет ясно, что различные области действительности «даны» человеку *по-разному*. Напрашивается вывод, что разные способы данности разного материала, т.е. разных предметных областей, могут требовать и разного методологи-

ческого подхода, более того — разной организации преподавания. Например, выделение родного языка в отдельный предмет — вещь искусственная, вторичная, так как все остальные предметы тоже преподаются на родном языке, имеют свою стилистику, свою языковую оболочку, свою историю.

Ежедневно на ритмической части урока, а также в свободном рассказе в конце урока на передний план выходит язык в форме активного говорения (рецитация на ритмической части, пересказ) и активного восприятия (систематическое слушание рассказа учителя и пересказа), в которых мотивы всех предметов появляются в их общечеловеческом гуманитарно-языковом отражении, например, в поэзии, в биографиях великих учёных и т.д. — есть реальная форма преодоления предметоцентризма в отношении языка.

Приведём ещё один пример того, как феноменологический принцип может быть использован в методике преподавания. При работе с художественным текстом Штайнер рекомендует объяснение всего того, что необходимо для понимания текста, делать вначале, а завершать работу художественным чтением текста, т.е. *эстетическим переживанием*. В данном случае основную образовательную ценность составляют переживание, *эстетический опыт*, а не научно-теоретическая обработка и интерпретация текста. *Этот эстетический опыт и есть то, что делает поэзию поэзией.* Это есть *способ данности* художественного текста, который только в этой данности обнаруживает свою природу. Обратный порядок работы разрушил бы впечатление и внушил бы мысль о том, что мы в состоянии

¹ Например, современные физика и химия совершенно не оперируют чувственными качествами и не обращаются к опытному содержанию. Поэтому их общеобразовательная ценность и ставится под вопрос.

² Интересным и важным было бы исследовать отношение этого подхода к феноменологии Гуссерля. Многие видные представители феноменологической педагогики Германии работают вместе с вальдорфскими педагогами над различными проектами.

³ Штайнер Р. Очерк теории познания евтевского мировоззрения. М., 1993.

⁴ Отметим, что в нашей стране только в последние годы намечается поворот к гуманитарному знанию. В отечественной методологии педагогики деление наук на естественные и гуманитарные вообще не учитывается, вследствие чего научный статус педагогики остаётся неясным. Преобладание теоретического и технологического подхода в отечественной педагогике объясняется, на наш взгляд, пробелом в гуманитарном мышлении.

⁵ Дело ни в коем случае нельзя представлять так, что вальдорфская педагогика выступает против научно-технической позиции. Это ясно видно на примере содержания учебных программ. Но она выступает против абсолютного господства этой позиции в отношении наук в современной педагогике.

своим научным анализом «объяснить» художественный текст⁶.

Акцент на опыте делается не только в гуманитарной сфере. Даже в естественных науках стараются исходить, насколько это возможно, из *первичного опыта*. В теоретическом плане вальдорфская педагогика делает здесь акцент на разрабатываемую в феноменологии Э. Гуссерля и феноменологической педагогике⁷ линию «жизненного мира», в котором коренится вся проблематика и категориальный строй теоретических дисциплин. Жизненный мир — область первичного отношения человека к миру, до всякого субъект-объектного, теоретического отношения. Например, своим телом человек находится не вне мира, а внутри него, и законы механики он познаёт не только извне. Он имеет их, например, в своём скелете. В переживании тяжести своего тела человек имеет реальный опыт массы, инерции и т.д. Поэтому и преподавание физики детям в вальдорфской школе приурочивается к возрасту, когда начинается интенсивный рост костей у подростков. Человек впервые переживает тело как нечто *препятствующее ему*, как нечто, с чем он *сталкивается*. Только с этого момента человек может адекватно воспринять понятия из неживой природы, так

как возникла необходимая для этого опытно-телесная основа.

Непосредственно данный опыт

Таким образом, решающий элемент, который Р. Штайнер перенимает у Гёте для педагогики, помимо методологического плюрализма, заключается в том, что *непосредственно данный человеку опыт принимается всерьёз*. По Гёте, существо вещей *раскрывается* в данных в опыте феноменах, а не так, как у И. Канта, согласно которому истинное существо вещей — «вещь в себе» или

«вещь как она есть сама по себе», т.е. независимо от человеческого опыта — *скрывается* за вещами, воспринимаемыми человеком чувственно⁸. Согласно этой феноменологической позиции следует терпеливо оставаться при том, что открывается человеку само в непредвзятом рассмотрении. Как это сформулировал Гёте: «*Не ищи ничего за феноменами; они сами суть учение*». Центральным моментом этого способа рассмотрения является объяснение явлений из наблюдаемого, избегание чисто теоретических построений (конструкций) и выделение из всего многообразия явлений, данных опыту, какого-либо класса явлений как основного. Например, в случае цвета это значит, что ощущение цвета Гёте трактует не как просто субъективную реакцию на воздействие «объективных» элементов — волн или частиц. Гёте решительно возражает Ньютону и ньютоновской физике, понимающих явление цвета как исключительно частоту колебаний, поддающихся измерению. Гёте, по сути, возражает против редукции качественных моментов опыта к количественному. Для него также и психологическое воздействие цвета относится к его существу, т.е. не является в конечном счёте ничего не значащей субъективной прибавкой к объективной сущности цвета, на которой и следует сосредотачиваться. Гёте в своих исследованиях природы всегда исходит из человека. Человек и его непосредственное переживание природы образуют исходный пункт и средоточие, из которого он всё многообразие явлений организует до осмысленного целого⁹.

В соответствии с этим для Гёте было важно самому непосредственно заниматься феноменами. Ему недостаточно узнавать о феноменах природы из опыта других — «из вторых рук» — или из научных теорий. Он также не удовлетворялся тем, чтобы заниматься природой просто визуально. Он в буквальном смысле осваивал природу всем существом: он спускался в шахты и поднимался в горы, чтобы добыть горную породу; он выращивал растения — травы, цветы, деревья; он наблюдал восход, заход и зенит Солнца для изучения жизни цвета в природе, он сам ощупывал скелеты животных и т.д. «*Путешествуя, скача на лошади, плавая, взбираясь на горы, его тело на опыте познавало природу*»¹⁰.

По сей день одним из важных отличительных признаков вальдорфского преподавания является то, что ученики там, где это только возможно, получают реальный опыт всеми чувствами. Ибо только в непосредственной встрече, в дея-

⁶ См. напр.: **Винокур Г.О.** Поэзия и наука // Введение в изучение филологических наук. М., 2000.

⁷ Феноменологическая педагогика — направление педагогической науки, основывающееся на феноменологии Э. Гуссерля. Совершенно неизвестное в нашей стране направление в педагогике. Ещё один пробел, исторически образовавшийся у нас вследствие долгой изоляции от мировой педагогической мысли.

⁸ Штайнер, по всей вероятности, первый, кто указал на противоположность Гёте и Канта. Эту противоположность развивает также Г. Зиммель в своей работе «Кант и Гёте в истории современного мировоззрения» // Зиммель Г. Избранное. Т.1. Философия культуры. М., 1996.

⁹ Об актуальности гетевского естествознания свидетельствует ряд публикаций на эту тему. См.: **Sachtleben P.** Das Phänomen Forschung und die Naturwissenschaft Goethes. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris, 1987; **Bortoft H.** Goethes Naturwissenschaftliche Methode. Stuttgart, 1995; и ряд других.

¹⁰ Heiner Barz Kindgemdses lernen. Freiburg, 1996.

тельном взаимодействии с миром открывается человеку его качественная сторона, которую невозможно выразить количественным путём — путём чисел или схем. В допущении всей полноты опыта, в серьёзном отношении к чувствам, которые возникают в человеке в его переживании мира, и лежит педагогически продуктивное основное ядро вальдорфского «преподавания», вдохновлённого Гёте. Сознательно вносить момент душевного переживания, чувства во всё преподавание — идёт ли речь о родном языке, природе, истории или даже о математике — вот основной пафос гетевского, или феноменологического, «захода» вальдорфской школы. Даже такая область, как грамматика, которая обычно связывается с чем-то чисто формальным, свободным от элементов художественного и переживаемого, не является исключением. Везде вальдорфская педагогика опирается на воззрение Гёте, что в основе любого рассмотрения природы стоит свидетельство чувственного опыта¹¹. Ни одна область человеческих ощущений не выносятся за скобки как несущественная. Цвета, звуки, давление, чувство равновесия и движения, но также настроение и чувства — всё это вовлекается в учебный процесс. *«Благодаря впечатлению на человека цвет открывает своё существо глазу и душе»* — это высказывание Гёте можно рассматривать по сей день как кредо вальдорфской педагогики.

Философская критика науки и педагогика

Внесение *внутренне-душевного* в процесс исследования в антропософии Штайнера называется «гетеанизмом». Вместе с Гёте Штайнер видит в редукции мира до процессов, которые поддаются чисто механическим моделям объяснения, основное заблуждение естественнонаучного способа мышления, особенно фатального для педагогики.

Надо сказать, что критика науки Нового времени, которая эмплитно содержится в штайнеровской оппозиции традиционной науке и в движении на передний план гетевского способа познания, в своих основных ходах мыслей находится в созвучии с широкой критикой науки в западной философии, и прежде всего в феноменологическо-герменевтическом направлении (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, Г.Г. Гадамер и др.) и философии экзистенции (К. Ясперс). Критика науки известна как критика сциентизма, т.е. та-

кой позиции, которая видит в научности, построенной по модели естественных наук, прежде всего физики, единственно оправданный способ постижения мира и человека и обоснования социальной практики. Именно объективная наука, наука, которая из всего — в том числе и из природы и человека — делает «объект» и которая якобы свободна от ценностей, объявляется виновницей как экологического кризиса, кризиса смысла, а также многих других негативных явлений современной цивилизации. Ценность науки для педагогики поставлена XX веком под вопрос.

По Р. Штайнеру, позиция современного ему научного мировоззрения и способов объяснения явлений непоследовательна. Из всей полноты чувств и ощущений выделяется чувство осязания как основное, что проявляется в том, что явления и процессы тогда считаются «научно» объяснёнными, когда их свели к процессам давления и удара (толчка). Такое предпочтительное выделение всего одного чувства нельзя оправдать. Скорее, следует принять, что и качества цвета, звука, запаха, тепла и т.д. являются нередуцируемыми, предельными свойствами мира, не менее реальными, чем модельные представления физики, почерпнутые из механики: *«Гётевский способ рассмотрения имеет своей предпосылкой, что качественное также действительно существует во внешнем мире и образует с временным и пространственным неразрывное целое. Современная физика, напротив, исходит из другого основного воззрения, что во внешнем мире существует только количественное, т.е. бессветное, и что всё качественное возникает как действие количественного на организм, одарённый чувствами и духом»* («Мировоззрение Гёте»).

Однако было бы неверно полагать, что педагогическую практику можно обосновать, утверждая ту или иную модель науки как более верную и тем самым просто переносить внутринаучные споры в педагогику. Подобное обоснование встречается у некоторых последователей вальдорфской педагогики. Однако и за пределами вальдорфской школы есть попытки такого обоснования. Например, в концепции развивающего обучения, согласно которой теоретическое знание

¹¹ Естественно, что опыт или переживание языка является «чувственным» в другом смысле, чем простое эмпирическое чувственное восприятие, например, качание маятника. Штайнер говорит об особом чувстве — чувстве речи, благодаря которому из всех звуков уже ребёнок выделяет человеческую речь как особый род звука. Разработку альтернативного понятия «опыт» в отношении гуманитарных наук мы находим у В. Дильтея и в его школе.

(понятие) в гегелевской диалектике оценивается более высоко (оно «лучше»), чем эмпирическое. С нашей точки зрения, такие обоснования, когда дискуссии внутри науки просто переносятся в педагогику, являются в педагогическом отношении неверными.

Гётеанистическое преподавание в вальдорфских школах осуществляется не потому, что наука в духе Гёте «объективно» «лучше» науки в духе Ньютона. Ньютон и ньютоновская физика, как и другие важнейшие теории современной физики, занимают в преподавании физики в вальдорфской школе одно из центральных мест. Анализировать достоинства и недостатки, возможности и границы любого научного метода — это вопрос *внутринаучной дискуссии* в каждой из отдельных наук, вопрос общей теории и философии науки.

Педагогика же должна ответить на вопрос, *какие методы и подходы наиболее полно способствуют развитию ребёнка*, соответствуют целям, которые ставит перед собой та или иная педагогическая система. Эти цели связаны с ценностями той или иной педагогики, которые должны быть явно прописаны. Это необходимо для того, чтобы в демократическом плюралистическом обществе была возможность выбора. Объявленная цель вальдорфской школы — это «воспитание к свободе», а согласно этой образовательной философии, свобода наиболее полно реализуется тогда, когда опирается на целостное развитие, на развитие *всего* человека в его отношении к миру, на развитие мышления в контексте *общего развития личности*. Тематизируется не «теоретический человек», человек знания — по выражению Штайнера, «доктор» — как идеал, к которому стремится школа, но «полноценный» человек, у которого развиты «голова, сердце и руки» (Песталоцци). Именно такие люди способны вносить продуктивные и позитивные импульсы в общественное целое. Штайнер отмечал огромную опасность для современной цивилизации, которая исходит из ничем не сдерживаемых сил голого интеллекта, который может постигать лишь неживую природу и конструировать машины и механизмы. Такое чисто рациональное мышление, не опирающееся на другие значимые смысловые факторы, не в состоянии адекватно отнестись к жизни мира природы и к социальному миру других людей, жизни общества и его проблемам в целом.

Без сдерживающих факторов, заключающихся в развитии других сторон человека — нравственного, эстетического, развития «сердца» и волевых сил, чистое интеллектуальное развитие будет приносить всё возрастающие социальные и экологические бедствия.

Вопрос о смысле

Тему сциентизма в педагогике, т.е. проблематизации науки и ценности «научных понятий» для педагогики мы хотим завершить примером из жизни В. Франкла и случаем, описанным М. Боссом, последователем дазайн-анализа. Эти примеры помогут более отчётливо прояснить нашу позицию.

В. Франкл рассказывает эпизод из своей школьной жизни. Как-то учитель химии — в присутствии ему «отстранённо-теоретической манере» — сказал, что жизнь есть не что иное, как процесс окисления — «научное понятие» (!) — не более того. Возмущённый ученик — это был сам Франкл — возмущённо возразил учителю: «Если это так, то какой тогда в жизни смысл?!». В. Франкл на протяжении многих лет в юности страдал от ощущения потери смысла жизни. Это послужило толчком для создания логотерапии — направления психотерапии, помогающего пациенту найти в своей жизни индивидуальный смысл. Другой знаменитый психотерапевт М. Босс¹² в книге «Новое изменение невротиков», описывает случай невроза потери смысла, появляющийся на основе крайней редукции переживания мира, следствием чего является ощущение пустоты, бессмысленности, скуки.

Синдром потери смысла характерен не только для времени, когда В. Франкл, М. Босс, Л. Бинсвангер создавали свои концепции. Ряд исследований говорит о том, что вопрос о смысле не теряет своей актуальности и в наше время. Неслучайно предпринимаются попытки провести параллели и дополнения между экзистенциальным анализом и логотерапией Франкла и вальдорфской педагогикой. Их объединяет не только ориентация на смысл. Весьма сходными являются антропологическая модель человека, понятие духа, личности, борьба с редукционизмом и др.¹³

Как традиционная педагогика, ориентирующаяся на науку, отвечает на вопрос о смысле? Является ли тема смысла в ней вообще темой, достойной обсуждения? Конечно, можно возразить, что связь онаучивания педагогики и учеб-

¹² М. Босс так же, как и Л. Бинсвангер, строит свою психотерапевтическую концепцию на дазайн-анализе М. Хайдеггера.

¹³ Moritz H. Waldorfpädagogik und Existenzanalyse. Univ.Erlangen-Nuremberg, 1996.

ного процесса, потеря смысла и вызванные этим негативные явления в жизни подростков и молодёжи не очевидны и научно не доказаны. Мы можем согласиться с этим. Но отрицать то, что здесь существует большое, ещё недостаточно освоенное проблемное поле, в том числе и для философии образования, на наш взгляд, невозможно.

Нравственные чувства

Для мышления, проникнутого сугубо научными представлениями в духе естественных наук, поначалу трудно подойти к символическому языку природы в духе Гёте. Например, к такому воззрению, что определённые цвета оказывают «на душу» воздействия, родственные чувствам и моральным переживаниям, а формы растений могут быть созвучны «душевному жестам» или «настроениям».

Такой ракурс рассмотрения природы открывает перед педагогом неожиданные возможности — вплоть до терапевтического эффекта от форм линий и красок. Глубокое воздействие цвета на организм лежит в основе терапевтической живописи и получило подтверждение в строго эмпирических исследованиях. Оказалось, что разное цветовое окружение оказывает влияние вплоть до изменения температуры тела.

Идея Гёте о нравственно-чувственном воздействии цвета лежит в основе не только работы с красками в младших классах вальдорфской школы, не только антропософской лечебной живописи, но и в широком применении живописи в качестве лечебного средства в общей терапии за пределами антропософского движения. Вальдорфский учитель дифференцированно и сознательно работает с «душевыми жестами», свойственными отдельным цветам и их сочетаниям, а также с линией в её двух основных качествах прямой и кривой¹⁴.

Психологическое воздействие цвета

Помимо работы с красками на уроках живописи воздействие цвета на психологическое состояние человека, о котором мы кратко говорили выше, используется в дизайне школьных помещений. Согласно антропософским воззрениям, например, синий цвет способствует концентрации; красный активизирует и возбуждает мужество; фиолетовый сочетает в себе оба эти воздействия и т.д. В соответствии с этим различные

помещения окрашиваются в различные цветовые тона.

Цвета классов, например, различаются. В течение 12 лет обучения ученики проходят через все ступени цветового круга. Начиная с красноватых, тёплых тонов младших классов, цветовая гамма ведётся через жёлтые, жёлто-зелёные, зелёные, голубые, синие, завершаясь светло-фиолетовым цветом.

Гимнастический зал может быть окрашен в красно-лиловый цвет; спокойная концентрация при духовной подвижности, необходимая для занятий рукоделием, может быть поддержана светло-фиолетовой окраской помещения; а в мастерской, где преобладает внешняя активность, — соответствующей окраской помещения, например, в оранжевых тонах; концентрацию внимания для понимания законов природы можно стимулировать чистым синим тоном, подходящим для кабинета физики и т.д.¹⁵

Также и минералы, растения и животные сначала выступают в виде образов различных морально-душевных качеств (образное мышление¹⁶) в сказках, баснях, а также в так называемых «историях со смыслом», которые пишет для своего класса учитель (младшие классы), а затем репрезентируют чувства и настроения (4–5-е классы). Так, образами чувств и настроений могут быть формы и цвет цветков. Например, крокус, с его направленной вверх, раскрывающейся чашечкой цветка, как бы устремлённой вверх из замкнутой внутренней сферы луковичи, символизирует томление, тоску; тонкий, нежный подснежник со склонённым к земле цветком, образ настроения пробуждения: человеческая душа пробуждается, но ещё не покинула мира грёз и сновидений. Поражает доходящее до тончайших деталей высокохудожественное, в то же время точное описание цветов, их жестов и столь же тонкое феноменологическое описание душевных процессов — чувств и настроений в их созвучии растительным формам, как это сделал Э. Краних в своей книге «Растения как образы душевной жизни»¹⁷. Эти описания способны дать учителю точки опоры для раскрытия своим ученикам чудесного мира растений. Также и характеристики животных даются вначале не в отвлечённо

¹⁴ См. соответствующие разделы учебных планов вальдорфских школ по рисованию форм и живописи.

¹⁵ Raab R. Die Waldorfschule baut. Stuttgart, 1982.

¹⁶ Не путать с наглядно-образным мышлением! Штайнер был противником наглядного подхода в обучении.

¹⁷ См.: Краних Э. Растения, как образы душевного мира. М., 2001

объективистской форме, например, с точки зрения научной классификации. Это — живые картины повадок и особенностей отдельных животных, их «темпераментов», в их связи с человеком¹⁸.

Вполне естественно, что для критического ума подобное соотнесение форм растений с настроениями и чувствами — вещь достаточно уязвимая и спорная. Но то, что в таком ракурсе рассмотрения могут быть заложены продуктивные педагогические возможности, на наш взгляд, достаточно очевидно. Практика вальдорфских школ показывает, как можно педагогически работать с объектами природы — минералами, растениями и животными, рассматривая их не естественнонаучно — именно в качестве объектов науки — классификации, состава, строения или преобразования (манипулирования, технического применения), но в качестве образов душевной жизни.

Мы усматриваем влияние Гёте на вальдорфскую школу не только в наличии множества отдельных элементов и подходов, почерпнутых Штайнером у Гёте, о которых мы говорили выше. Не менее важен, пожалуй, образ человека, который стоит за любой педагогикой, как некий фон, придающий всему зданию педагогической теории и практики форму целого, гештальта. Гёте как человек был для Р. Штайнера высшим выражением человеческого как такового: «Гёте не был философом в обычном смысле. Однако не следует забывать, что удивительная гармония его личности побудила Шиллера сказать: «Поэт — это единственный **подлинный человек**». В личности Гёте не было недостатка ни в одном элементе, принадлежащем высочайшему выражению общечеловеческого» (GL 17). В последние годы жизни (1924), оглядываясь назад, на время своей работы над Гёте, Штайнер пишет: «Полнота чистой человечности господствовала, казалось мне, во всём, что дал, живя и размышляя, Гёте. Нигде, казалось мне, кроме Гёте не были так представлены в новей-

шее время внутренняя уверенность, гармоничная завершенность и чувство действительности по отношению к миру»¹⁹.

Из приведённых цитат и из многих других пассажей, которые могли бы быть приведены, видно, что Гёте для молодого Штайнера становится живым идеалом, образом Человека. И вне сомнения, именно этот образ оказал влияние на общую концепцию образования, как его понимал Р. Штайнер, как оно в идеале мыслится в вальдорфской школе. Это идея *общечеловеческого образования*, в котором должны быть преодолены односторонности традиционно понимаемых общего и профессионального образования, научного и практического, политехнического и гуманитарного, эстетического и чисто интеллектуального развития. Это влияние гораздо более предметно наполнено, чем это может показаться на основании наших кратких рассуждений. Этот аспект влияния Гёте на общую педагогическую концепцию вальдорфской школы в целом требует отдельной разработки, превышающей возможности короткой аналитической статьи. Поэтому мы ограничимся только этим общим замечанием. □

¹⁸ См.: Краних Э., Громан Г. Изучение животных по методу Гёте. М., 1995. Также Карлгрен Ф. Воспитание к свободе. М., 1995.

¹⁹ Штайнер Р. Очерк теории познания гетевского мировоззрения. М., 1993. С. 7.